

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 86 (1999)
Heft: 11: Lernen : ganzheitlich

Buchbesprechung: Bücher

Autor: [s.n.]

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bücher

Selbstgesteuertes Lernen

Klaus Konrad, Silke Traub, Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis, 160 S., München: Oldenbourg-Schulbuchverlag 1999 (ISBN 3-486-02443-4)

Was verstehen wir unter selbstgesteuertem Lernen? Wie unterscheidet sich selbstgesteuertes Lernen von traditionellen Lernformen? Wie verhält sich selbstgesteuertes Lernen zu anderen Konzepten wie etwa dem der freien Arbeit, des offenen Unterrichts, des wahldifferenzierten Unterrichts oder des Projektunterrichts? Wie kann man selbstgesteuert lernen? Diesen Fragen gehen Klaus Konrad und Silke Traub in ihrer knappen Darstellung zu einem Begriff nach, der in jüngster Zeit zu einem Modeterminus geworden ist. (Wir verbinden damit «Autonomie», «Selbstbestimmung», «Selbstorganisation», «autodidaktisches Lernen».) Insofern dürfte der vorliegende Text jene Lehrkräfte interessieren, die sowohl eine systematische Skizze als auch praktische Hinweise, das Konzept betreffend, suchen.

Der Band ist – unter einigen Einschränkungen – lesenswert: Sind die Begriffe einmal erklärt, und ist der Gedanke des selbstgesteuerten Lernens pädagogisch verortet, präsentieren die Autoren Begründungen für selbstgesteuertes Lernen in Schule und Hochschule. Nachdem die psychologischen Prämissen für selbstgesteuertes Lernen skizziert worden sind, geht es um die Implikationen, welche das Modell stützen (kognitionspsychologische Überlegungen, die neue Rolle der Lehrkraft, die Lernumgebung, Grundsätze). In den drei abschliessenden Kapiteln werden «Wege zum selbstgesteuerten Lernen» beschrieben, Unterrichtsmethoden erläutert, welche selbstgesteuertes Lernen erfordern und psychologische Trainingskonzepte zur Förderung der selbstgesteuerten Lernkompetenz vorgestellt.

Was mich an dem Band – einmal abgesehen vom Rückgriff auf didaktische Rezeptologie (S. 60 ff.) – stört, ist die völlig arbiträre Auswahl der Konzepte aus der Reformpädagogik, welche als Modelle diskutiert werden, die Selbststeuerung erfordert haben (Gaudig, Parkhurst) sowie die unkritische Perspektive auf die reformpädagogisch inspirierten didaktischen Modelle der jüngsten Zeit. Nicht gelungen dargestellt scheint mir der Zusammenhang zum konstruktivistischen Ansatz zu sein. Da hätte eine mutigere Herangehensweise das Problem des selbstgesteuerten Lernens zweckdienlicher akzentuiert. Was die didaktische Sicht angeht, wird zwar auf «offenen Unterricht» rekurriert, leider bleibt aber der weitaus tragfähigeren Ansatz der «Inneren Differenzierung» aussen vor: Damit wäre die lediglich appellativ beschworene Balance zwischen fremd- und selbstgesteuertem Lernen schulpädagogisch erst relevant geworden. Im übrigen hätte eine deutliche Abgrenzung von nicht-beabsichtigten und intendiertem Lernen für die Argumentation einiges gebracht, weil dann nicht nur das Setting schulischen Lernens dominieren würde. Nicht nachvollziehbar ist schliesslich die ungerechtfertigte Reduktion der Lernarrangements auf solche, welche die Lehrenden realisieren, was die Beteiligung der Kinder – eine der Voraussetzungen für produktiv verlaufende, selbstgesteuerte Lernprozesse – ausschliesst.

Hans-Ulrich Grunder

Konstruktivismus

Horst Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, 208 S., Neuwied-Krieffel: Luchterhand-Verlag 1999 (ISBN 3-472-03652-4)

Der Konstruktivismus beschreibt und erklärt, wie Menschen im Alltag erkennen, denken und lernen. Er beinhaltet eine Anthropologie, die auf die Anthroprozentrik unserer Weltsicht hinweist, präsentiert aber keine normative Theorie, die Gesellschaft zu verändern oder den Menschen zu veredeln. Konstruktivisten regen an, gegenüber den Konstrukten Andersdenkender tolerant zu sein. Sie unterstellen, Menschen bildeten keine Zwecke an sich und dürften nicht instrumentalisiert werden, plädieren für Pluralität und legen eine Moral der wechselseitigen Anerkennung nahe. Der Konstruktivismus treibt Kants Gedanken, den Mut zu haben, sich des eigenen Verstandes zu bedienen, auf die Spitze. Bildung ist dann zwar möglich, aber nur als Selbstbildung; Aufklärung ebenfalls, aber nur als Selbstaufklärung. Der Konstruktivismus verabschiedet sich also nicht von der Idee der Aufklärung, wohl aber von den Überlegenheitsansprüchen der selbsternannten Aufklärer. Bildung in konstruktivistischer Optik betont die grundsätzlichen Fremdheiten, Unverfügbarkeiten, Ungewissheiten, Kontingenzen im Umgang des Menschen mit seinen Umwelten. Der Konstruktivismus betont den Konnex von Autopoiese und Autonomie. Der biologische Begriff *Viabilität* ersetzt jenen der Wahrheit. Viabilität, Gangbarkeit muss interaktiv mit anderen ausgetauscht werden.

Der Konstruktivismus legt also einen Perspektivenwechsel nahe, von einer linearen zu einer zirkulären Didaktik, von enzyklopädischem zu situiertem Wissen. Wie spielen der konstruktivistische Begriff Viabilität, der ökologische Begriff Nachhaltigkeit und der aufklärerischen Begriff Vernunft zusammen. Angeregt wird ein mittlerer Weg zwischen einer normativ überladenen Postulatsspädagogik und einem pädagogischen Defätismus: Pädagogik hat dann keine Wahrheiten mehr zu vermitteln, sondern Potentiale freizusetzen. Enthebt uns dies der Pflicht, relevantes Wissen zu erwerben und Konstrukte empirisch anzureichern?

Im schulpädagogischen Zentrum des vorliegenden Bandes liegt das Plädoyer seines Au-

tors für eine Ermöglichungsdidaktik statt einer Belehrungsdidaktik. Wesentlich geht es Horst Siebert aber um ein balanciertes, begründetes Urteil über die Diskussion im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes in der Pädagogik. Siebert erörtert Kerngebiete (Autopoiesis, Viabilität, Beobachterabhängigkeit; strukturelle Koppelung, Struktur der Determiniertheit, Selbstorganisation, Zirkularität, Rekursivität, Emergenz; Lernen als Differenzwahrnehmung, Perturbation, Beobachtung zweiter Ordnung, Reframing, Anschlussfähigkeit, Driften), fasst systematisch zusammen, stellt kritisch dar, versucht, die Relevanz eines moderaten Konstruktivismus einzuschätzen und bezieht die konstruktivistische Perspektive auf Bildungsprozesse in der Schule und in der Erwachsenenbildung. Das sorgfältig konzipierte Buch könnte Leserinnen und Leser zur Auseinandersetzung mit einem Ansatz motivieren, der – radikal gefasst – intendierte und organisierte Lehrprozesse verunmöglichen würde. Wie entkommt man diesem Dilemma, ohne die konstruktivistisch angelegten Verunsicherungen für die Pädagogik zu verlieren?

Darum geht es: Die Frage, was wir sehen, wenn wir etwas sehen, stellt eine zentrale Perspektive konstruktivistischen Denkens dar. Doch die irritierende Erkenntnis, Wirklichkeit sei beobachtungsabhängig, vertraten schon Physiker wie Heisenberg oder Einstein. Pädagogische Konstruktivisten wie Horst Siebert möchten lediglich die *Konstruktionsperspektive* gegenüber der *Vermittlungsperspektive* stärken. Ihr systemischer Blick zielt auf zirkuläre Prozesse ab, auf Wechselwirkungen, Erwartungshaltungen und Differenzen. Allerdings erachten sie Wissensvermittlung in direkter Art als kaum mehr möglich. Denn autopoietische Systeme können von aussen nicht instruiert werden. Vielmehr gilt ihnen das Wissen des Kursleiters als ein Angebot, als eine Ressource für den Wissenserwerb der Lernenden. Lehre steuert also nicht Lernen, sondern ist eine mögliche Bedingung für Lernprozesse. Nur Informationen lassen sich mitteilen, nicht aber Bedeutungen. Die Bedeutung ist eine individuelle, lebensgeschichtlich bedingte und emotional ver-

ankerte Wertschätzung, die intersubjektiv nur näherungsweise nachvollziehbar ist und kaum gelehrt werden kann.

Moderate Konstruktivistinnen plädieren für eine komplementäre Koexistenz zwischen Instruktion und Konstruktion. Darum gilt ihnen als pädagogischer Schlüsselqualifikation die Fähigkeit und die Bereitschaft, die Lernwege und Lernschwierigkeiten der Teilnehmenden nachvollziehen zu können. Lehre ist schliesslich das Gestalten von anregenden Lernumgebungen, der Wechsel der Beobachterperspektiven, das Bereitstellen von Lernmaterialien für unterschiedliche Lernkanäle, das Schaffen von sozialen Situationen, in denen von- und miteinander gelernt werden kann, die Beobachtung zweiter Ordnung, d.h., die Beobachtung, wie Lernende ihre Wirklichkeiten konstruieren und die Fokussierung von Aufmerksamkeiten auf Vergessenes, Vernachlässigtes. Weil der Konstruktivismus also nicht richtig oder falsch sein kann, klärt Siebert lediglich ab, ob er für die Pädagogik viabel sei.

Das Ziel jeder Bildungsarbeit besteht darin, Drifzonen der Beteiligten, also das Spektrum der Wirklichkeitskonstruktionen, zu erweitern. Dabei wird Differenz zu einem Schlüsselbegriff. Er verweist auf Vielfalt, Pluralität, Widersprüche und die Anerkennung von Unterschieden. Denn ohne die Wahrnehmung von Differenzen verkümmern die Wirklichkeitskonstruktionen.

Nico Bleutge

Hochbegabtenförderung

Christian Fels, Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, 311 S., Fr. 42.–, Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt 1999.

Ein Kind, das oft den Unterricht stört, kaum mitarbeitet und auch noch schlechte Zensuren nach Hause bringt, wird meist als lernfaul oder gar verhaltengestört abgetan. Gerade dieses Kind könnte aber über ausserordentliche kognitive Fähigkeiten verfügen und sein auffälliges

Wesen die Folge permanenter schulischer Unterforderung sein. Die Hochbegabtenforschung nennt so etwas Underachievement.

Der Tübinger Erziehungswissenschaftler Christian Fels untersucht in seiner Dissertation, inwiefern die bundesdeutschen Schulen auf hochbegabte Kinder und Jugendliche eigentlich vorbereitet sind. Seine Fragen zielen genau: Sind die Lehrer und Lehrerinnen mit diesem Phänomen angemessen vertraut? Kann die Hochbegabung von Kindern und Jugendlichen denn sicher erkannt werden, und welche Förderungsmöglichkeiten werden Hochbegabten geboten? Zunächst einmal muss einem weit verbreiteten Vorurteil entgegengetreten werden, das besagt, diejenigen Kinder und Jugendlichen, die besonders begabt seien, könnten sich im schulischen Alltag ohnehin selbst helfen, jede etwa auftauchende Schwierigkeit problemlos bewältigen. Es gilt also zu begründen, weshalb Hochbegabte überhaupt explizit zu fördern seien. Die (zumindest im deutschen Sprachraum noch recht verhaltene) neuere Hochbegabtenforschung schafft dies über die Unterscheidung zwischen vorhandenem Leistungspotential und der letztlich gezeigten Leistung, für die stets die jeweiligen Umweltbedingungen zu berücksichtigen sind. Begabung also auf der einen und Talent (d.h. die im Idealfall durch Förderung voll entwickelten Möglichkeiten) auf der anderen Seite. Nur so können Phänomene wie Underachievement erklärt werden.

Doch was beinhaltet der Begriff «hochbegabt»? Die heutige Literatur neigt dazu, von einer überdurchschnittlichen intellektuellen Fähigkeit zu sprechen. Entgegen einem Verständnis aber, das Hochbegabung rein am Ergebnis eines Intelligenztests festmachen will, verweist Fels auf besondere soziale, sensomotorische oder kreative Fähigkeiten. Auch darf man nie die Wechselwirkung mit der Umwelt vergessen. Eine Theorie der Hochbegabung hat immer den gesellschaftlich-historischen Kontext zu berücksichtigen, der sich fördernd oder hemmend auf die Begabungsentfaltung auswirken kann. Darüber hinaus bemüht sich Fels, die in bisherigen Ansätzen meist vernachlässigten körper- oder

sinnesbehinderten Hochbegabten in seine Konzeption einzubeziehen.

Trotz der feinen Unterscheidung verschiedener Begabungsfelder beschäftigt sich die eigentliche Studie fast ausschliesslich mit intellektueller Hochbegabung. Fels skizziert nach einem kurzen Gang durch die Historie grundlegende Probleme, mit denen besonders begabte Kinder und Jugendliche zu kämpfen haben, die Gefahr der Isolation etwa oder übersteigerter Ehrgeiz. So gewinnt er weitere Argumente, um schulische Förderung zu begründen. Gut ein Drittel der Arbeit ist der Präsentation und Diskussion verschiedener Identifizierungsverfahren (von Intelligenztests bis zu schulischen Vorschlagslisten) und Förderungsformen (frühe Einschulung beispielsweise, Überspringen von Klassen oder spezielle Arbeitsgemeinschaften) gewidmet. Die angefügte empirische Untersuchung der aktuellen Förderungssituation in der Bundesrepublik führt allerdings zu einem ernüchternden Ergebnis. Ein überreguliertes Schulsystem, ungenügendes Wissen über das Phänomen Hochbegabung bei Behörden, Beratungsstellen und Lehrkräften, mangelnde finanzielle Unterstützung und nicht zuletzt zweifelhafte rechtliche Rahmenbedingungen benachteiligen vor allem Hochbegabte aus finanziell weniger günstig gestellten Familien, aus weniger informierten Kreisen und solche mit Behinderungen.

Der Autor begnügt sich nicht mit einer Bestandsaufnahme. Vielmehr leitet er aus dem real gegebenen Angebot bundesweit verstreuter Förderungsmassnahmen ein Konvolut von Verbesserungsvorschlägen ab. Hier tritt jedoch eine Schieflage der gesamten Arbeit zutage. Fels' Argumentation ist oftmals von dem Vorurteil getrübt, bei Hochbegabten handle es sich um willige Lernmaschinen, die nur verstärkten intellektuellen Anreiz bräuchten, um restlos glücklich zu sein. So erklärt es sich auch, dass er den Sozialisationsauftrag der Schule sehr einseitig interpretiert. Soziale Förderung kann aber nicht heissen, Hochbegabten Verständnis dafür nahezubringen, «in einer Welt Langsamerer und Unverständiger zu leben» oder gar «Narren

geduldsam zu ertragen». Ein Blick über den Tellerrand des etablierten Schulsystems hinaus hätte hier gut getan. Die Integrationspädagogik etwa, so umstritten sie im Detail auch sein mag, wartet mit einer Vorstellung von Sozialisation auf, der es um wirkliche Akzeptanz geht, um die Fähigkeit, einander zu verstehen und zu helfen – und die doch jedem Kind zugleich ermöglicht, das eigene Lernpotential voll auszuschöpfen.

Hans-Ulrich Grunder

Eingegangene Bücher

Pädagogik-Grundlagentext

Hans-Ulrich Grunder, Friedrich Schweitzer (Hrsg.), Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule, 339 S., brosch., Fr. 42.–, Weinheim, München: Juventa 1999 (ISBN 3-7799-1512-x)

Schulpädagogik

Hans Badertscher, Hans-Ulrich Grunder, Armin Hollenstein (Hrsg.), Brennpunkt Schulpädagogik. Die Zukunft der Schulpädagogik in der Schweiz, 278 S., kart., Fr. 58.– Bern: Paul Haupt 1999 (ISBN 3-258-06079-7)

Geschichtsdidaktik

Peter Gautschi, Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche, 176 S., brosch., Fr. 37.20 (Schulpreis: 29.80), Lehrmittelverlag des Kantons Aargau: Aarau 1999

Bildnerisches Gestalten

Mario Somazzi, Spuren machen – Zeichen setzen. Bausteine zum bildnerischen Gestalten, 304 S., Fr. 58.–, Bern: Paul Haupt 1999 (ISBN 3-258-06060-6)